



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARIA ELIZIANE PEREIRA DE LIMA
UILMA DA SILVA SANTOS

AEE PARA SURDOS: o legal e o real

JOÃO PESSOA – PB
2014

MARIA ELIZIANE PEREIRA DE LIMA

UILMA DA SILVA SANTOS

AEE PARA SURDOS: o legal e o real

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da professora Doutora Ana Dorziat Barbosa de Mélo.

JOÃO PESSOA – PB
2014

L732a Lima, Maria Eliziane Pereira de.

AEE para surdos: o legal e o real / Maria Eliziane Pereira de
Lima, Uilma da Silva Santos. – João Pessoa: UFPB, 2014.
55f. ; il.

Orientador: Ana Dorziat Barbosa de Mélo
Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Escola regular. 2. Surdos. 3. AEE. I. Santos, Uilma da Silva.
II. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376-056.263 (043.2)

MARIA ELIZIANE PEREIRA DE LIMA

UILMA DA SILVA SANTOS

AEE PARA SURDOS: o legal e o real

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em ____/____/____ para obtenção do título de
Licenciadas em Pedagogia.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat Barbosa de Melo – Orientadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof.^a Dra. Sandra Alves da Silva Santiago - Examinadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof.^a Ma. Carolina Silva Resende - Examinadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

JOÃO PESSOA - PB

2014

Dedicamos este trabalho a todos os surdos, que lutaram e ainda lutam por mudanças na educação; a Professora Ana Dorziat que contribuiu no nosso aprendizado sobre os surdos, e a Professora Carolina Resende que despertou em nós, o desejo de conhecer mais sobre a Educação dos surdos.

AGRADECIMENTOS (MARIA ELIZIANE)

Primeiramente agradeço a Deus, pois esta é mais uma vitória que Ele me concedeu, Ele é a minha Base, a minha Fortaleza, em quem confio, sei que sem Ele nada disso seria possível.

Aos meus pais, que sempre lutaram para me dar uma boa educação, sempre me aconselharam, me mostrando o caminho certo, se dedicando muito mais do que podiam para ver a minha felicidade, e eles conseguiram.

Aos meus irmãos, Isabelly e Gabriel, que sempre estiveram presentes em minha vida, me ajudando e apoiando em tudo que fosse preciso, sei que isso foi muito importante para minha vida.

Ao meu querido noivo, Leydson Silva, pelo amor, apoio, por ouvir sempre os meus anseios a respeito deste trabalho, falo até que ele poderia defender a monografia, por tanto saber do conteúdo da mesma. A você o meu muito obrigada, por estar sempre ao meu lado.

A nossa orientadora, Ana Dorziat, por ter aceitado nos ajudar e ter dado a orientação que tanto precisávamos.

A Professora Carolina Resende que, mesmo sem saber, nos incentivou a pesquisar sobre este tema, ficávamos encantadas com o modo em que dava as suas aulas.

A Professora Sandra que aceitou participar da nossa banca.

As minhas queridas amigas, Uilma Santos e Raquel Silva, que sempre estiveram presentes ao meu lado, durante todo o curso, as quais dividi muitas conversas, boas risadas, e algumas preocupações, sei que tudo foi mais fácil durante esses 4 anos, porque vocês estavam comigo.

A todos os funcionários da escola, em que realizamos a pesquisa, que pararam os seus devidos trabalhos para nos ajudarem.

Enfim, agradeço a todos que diretamente ou indiretamente me ajudaram.

AGRADECIMENTOS (UILMA)

Agradeço a Deus por estar sempre ao meu lado nos momentos que mais precisei, por me dar coragem para enfrentar as dificuldades encontradas no meu caminho.

A minha mãe Maria Selma, por me ensinar a lutar por aquilo que desejo, sempre respeitando ao próximo.

Ao meu avô e pai Antônio Francisco e minha avó Avani, por me apoiarem nos estudos, me ajudando sempre no que foi necessário.

Ao meu noivo Herick, por escutar e me dar força durante o processo de construção deste trabalho, por muitas vezes me aconselhar nas horas que precisei e por acreditar em mim e no meu trabalho.

A minha orientadora Ana Dorziat, pela dedicação e disponibilidade de nos orientar no decorrer deste trabalho, por ampliar meus conhecimentos através de várias aprendizagens, contribuindo para o meu crescimento pessoal e intelectual.

A professora Carolina Resende, pela aceitação de fazer parte da banca examinadora, e por despertar o interesse por esta temática quando minha professora no curso de Pedagogia.

A professora Sandra, por aceitar fazer parte da banca examinadora.

Aos meus colegas da graduação que dividiram comigo diversos momentos no decorrer do curso. A minha companheira de trabalho Maria Eliziane, por ser parceira nos momentos de estudos, pela atenção e dedicação com nosso trabalho.

A todos que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal, que fizeram e fazem parte da minha vida.

Muito obrigada!

RESUMO

Desenvolvemos o presente trabalho com o intuito de entender melhor a educação dos alunos surdos na atualidade, em uma escola municipal de João Pessoa. Como consequência, tendo em vista a política educacional de inclusão em vigor, fomos impulsionadas a conhecer o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontece numa sala multifuncional, em horário contrário ao horário destinado à sala de aula regular. Para tanto, traçamos como objetivo analisar as condições de trabalho existentes no AEE, com foco na rotina de atividades, formação dos profissionais, recursos utilizados na sala, planejamento, ensino da LIBRAS, ensino em LIBRAS e ensino de Português. Em vistas de fundamentar o nosso trabalho, procuramos conhecer o que diz o referencial sobre as políticas educacionais para surdos, especificamente o manual do MEC referente ao AEE para os surdos, e as bases teórico-metodológicas da pesquisa-ação. Baseadas nisso, realizamos, num primeiro momento, observações de campo, a fim de conhecer a realidade pesquisada; depois, passamos para observações mais participativas das atividades desenvolvidas pela professora do AEE. Por último, realizamos entrevista com essa professora, as quais deram subsídio à análise dos dados, comparando o que constatamos, com o referencial sobre o AEE para os surdos e o depoimento da professora. Após a análise, constatamos que nem tudo que está citado no manual do AEE para os surdos acontece na realidade da escola municipal pesquisada na cidade de João Pessoa, sendo necessários muitos aprimoramentos na qualidade do ensino desenvolvido no AEE para os surdos.

Palavras-chave: Escola regular. Surdos. AEE.

ABSTRACT

We developed this study in order to better understand the education of deaf students today, in a municipal school in João Pessoa. Consequently, in view of the educational policy of inclusion into force, we were driven to meet working in developed specialized educational services (ESA), a multifunctional room that happens, otherwise the schedule for the regular classroom schedule. To do so, we draw to analyze the existing conditions of work in the ESA, focusing on routine activities, training of professionals, resources used in the room, planning, teaching LBS, LBS and education in teaching Portuguese. In view of substantiating our work, we seek to know what it says about education policy framework for the deaf, specifically the MEC regarding the ESA manual for the deaf, and the theoretical and methodological foundations of action research. Based on this, we performed, in the first instance, field observations in order to meet the researched reality, then we move to more participatory observations of activities developed by teacher ESA. Finally, we conducted an interview with this teacher, which gave subsidy to analyze the data, we found that comparing with the reference on the ESA for the deaf and the testimony of the teacher. After the analysis, we find that not everything that is mentioned in the ESA manual for the deaf happens in reality municipal school studied in the city of João Pessoa, many improvements in the quality of education developed at ESA for the deaf are needed.

Keywords: Regular School. Deaf. ESA.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 METODOLOGIA	11
2.1 LOCAL DA PESQUISA	11
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	11
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	12
3 EDUCAÇÃO DE SURDOS	14
3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS SURDOS E SUA EDUCAÇÃO	14
3.2 LÍNGUA DE SINAIS: A LÍNGUA DOS SURDOS	20
3.3 AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)	22
3.3.1 atendimento educacional especializado em libras	28
3.3.2 atendimento educacional especializado de libras	28
3.3.3 atendimento especializado de língua portuguesa	28
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	29
3.5 BILINGUISMO	30
3.6 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR CRIANÇAS SURDAS	32
3.7 AQUISIÇÃO DA L2	33
4 EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUAS IMPLICAÇÕES: problematizando os resultados	35
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR	35
4.2 DEPOIMENTOS DA PARTICIPANTE DA PESQUISA	37
4.2.1 a função do aee para os surdos	37
4.2.2 os dias do atendimento no aee	38
4.2.3 a rotina de atividades no aee	38
4.2.4 as dificuldades encontradas no aee	39
4.2.5 a formação para trabalhar com surdos	40

4.2.6 a proficiência em libras	40
4.2.7 o desenvolvimento do planejamento	41
4.2.8 o interesse dos pais quanto ao trabalho desenvolvido no aee.....	42
4.2.9 o atendimento na sala de aee	42
4.2.10 o trabalho desenvolvido na sala de aee.....	44
4.2.11 os materiais utilizados	45
4.2.12 o uso dos recursos tecnológicos.....	46
4.2.13 a avaliação da professora da sala de aee.....	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICES	54

1 INTRODUÇÃO

Ultimamente tem sido discutida amplamente a necessidade de incluir todas as crianças, independente de suas características físicas, cognitivas ou perceptuais, na escola regular juntos às consideradas “crianças normais”, a chamada educação inclusiva. A legislação diz que se deve atender às necessidades particulares de cada indivíduo, oferecendo espaços adequados à construção do saber e à construção da subjetividade, a partir das relações interpessoais entre os indivíduos envolvidos na educação. Porém, sabemos que só a legislação não é suficiente para que tudo funcione como deveria, pois a realidade dentro da escola pode impor outras formas de organização.

Fica, então, clara a necessidade de desenvolver um olhar mais atento do que acontece dentro da escola, tanto em relação à formação dos que estão responsáveis pelo processo educacional quanto sobre as práticas educativas que estão sendo desenvolvidas. Só assim podemos vislumbrar um trabalho, que não apenas aloque os alunos, mas que desenvolva o potencial de cada um deles.

Diante de tudo isso, fundamentadas em observações assistemáticas e nas nossas leituras acerca do assunto, surgiu em nós o grande anseio de saber como estava sendo realmente feito o atendimento nas salas de Atendimento Educacional Especializada (AEE), em uma escola municipal da cidade de João Pessoa (campo de estágio). Em outras palavras queríamos ver se os alunos estavam apenas alocados sem nenhum trabalho que pudesse desenvolvê-los ou se realmente estava sendo feito um trabalho segundo o que diz as legislações e o referencial teórico, com profissionais capacitados e locais adequados, enfim se as escolas estavam preparadas.

O nosso interesse em desenvolver esta pesquisa, com foco nos surdos, se deu quando cursamos a disciplina de LIBRAS no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba. Este componente curricular foi inserido nos cursos de licenciatura, com base no decreto 5626/05, ART. 3º, que estabelece a obrigatoriedade de aprendizagem dessa língua para os futuros profissionais da educação. O nosso interesse pela situação dos alunos surdos no AEE cresceu quando fizemos um trabalho acadêmico, que tinha por objetivo mostrar como deveria ser o atendimento no AEE.

Para atender a todos esses nossos anseios, traçamos como objetivo da presente pesquisa *analisar as condições de atendimento educacional especializado de alunos surdos, na sala multifuncional de uma escola municipal da cidade de João Pessoa.*

2 METODOLOGIA

De modo a explicitar a trajetória de pesquisa, buscamos desenvolver nesta parte do trabalho aspectos relacionados ao local da pesquisa, aos participantes da pesquisa aos procedimentos metodológicos adotados.

2.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa sala multifuncional, destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que funcionava no horário contrário ao da sala regular no Ensino Fundamental I, em uma escola municipal da cidade de João Pessoa, localizada no bairro Mangabeira VII, que atende surdos. Por razões éticas, chamaremos esta escola de **Escola Maria Moreira**. Ela funciona os três horários, manhã, tarde, noite. A Escola oferece atendimento especializado a estudantes surdos, estudantes com deficiência intelectual, física, dificuldades de aprendizagem, baixa visão, entre outras.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A nossa intenção inicial era pesquisar a prática dos profissionais do AEE, como os docentes de português e de LIBRAS. No entanto, a escola só contava com uma profissional no AEE, destinada ao ensino de LIBRAS, que fazia o papel de professora de português e o de professora de ensino de LIBRAS, e em LIBRAS. Por isso, estipulamos como sujeito de pesquisa essa profissional.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, procuramos por uma escola que oferecesse AEE e que tivesse um grande número de estudantes surdos. Após a escolha da escola, buscamos a autorização da gestora e da professora da referida escola.

Após a autorização, começamos a ir à escola no horário em que era oferecido o AEE, para fazermos, primeiro, observações, depois participar das atividades de forma mais participativa.

Para Richardson (1999), a observação participante é de suma importância para um bom relacionamento entre os pesquisadores e os elementos do grupo, pelo fato de o pesquisador tornar-se membro do grupo, se colocar na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado.

Essas observações tinham por finalidade conhecer como se davam e como eram desenvolvidos os momentos pedagógicos na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa.

De início, os alunos ficaram inibidos com a nossa presença, porém, após algumas idas, os estudantes mudaram o comportamento, passando a desenvolver normalmente sua rotina, superando a timidez ocasionada pela nossa presença. Isso possibilitou uma melhor compreensão da rotina do trabalho desenvolvido.

Após algumas observações, marcamos os dias das entrevistas com a professora. Buscamos o consentimento dos participantes, a partir da leitura do Termo de consentimento Livre (TCLE) e com a leitura do objetivo de pesquisa.

No roteiro de entrevista continham questões referentes aos dados pessoais e às peculiaridades do trabalho desenvolvido no AEE.

Com relação às questões referentes aos dados pessoais, perguntamos sobre a formação, tempo de atuação na profissão e na escola atual, idade, nome. Com relação às perguntas sobre o trabalho no AEE, questionamos sobre como era desenvolvido o trabalho, se os pais participavam, como era desenvolvido o ensino de português, como o aluno surdo era avaliado, se cada estudante tinha seu material, se era importante cada estudante ter seu caderno de registro, se existia acompanhamento psicológico ou outro tipo de especialista, se existia um planejamento para as atividades.

A entrevista foi o instrumento escolhido para obter os dados, por ser o mais adequado para atingirmos nosso objetivo. Todas as respostas foram registradas por escrito e depois organizadas por temas. Escolhemos esse instrumento porque, segundo

Richardson (1999), essa técnica permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. Ele esclarece que esse termo é construído entre duas palavras, *entre e vista*. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas; e *vista* se refere ao ato de ver, ter preocupação por algo. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

É importante destacar que não tivemos dificuldades em realizar as entrevistas, porque nem sempre havia o atendimento, pois o ônibus que fazia o transporte dos mesmo não os buscava frequentemente. Aproveitávamos, assim, esse tempo livre que a professora tinha para fazer as entrevistas.

A professora, aqui chamada de **Ana**, sempre foi atenciosa com relação às nossas perguntas, respondendo a todos os nossos questionamentos e mostrando soluções possíveis, quando pontuava problemas.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS

3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS SURDOS E SUA EDUCAÇÃO

As lutas pelos direitos dos surdos não são atuais. Nem sempre foi fácil ter uma escola em que os surdos pudessem ser inseridos, pois até mesmo estar na sociedade era difícil para eles. Em muitos países, essas infortunadas crianças eram prontamente asfixiadas, umas tinham sua garganta cortada, ou eram lançadas em um precipício para o mar. “Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar” (BERTHIER, 1984, p.165).

Foi somente através da religião cristã que os surdos puderam ter sua dignidade e serem livres do exílio em que se encontravam.

No decorrer da história, muitos estudiosos se interessaram pelo estudo da surdez, entre eles, Girolamo Cardano (1501-1578), que era médico, professor, filósofo e matemático. Ele alegava que os surdos poderiam e deveriam receber instruções. A sua pesquisa na Educação dos Surdos começou, primeiramente, na Europa, utilizando a Língua de Sinais e a escrita.

O Monge Ponce de Leon (1510-1584) também se destacou, desenvolvendo a datilologia, que era uma metodologia utilizada para representar manualmente as letras do alfabeto. Utilizava também a escrita e a oralização, criando, mais tarde, uma escola para os surdos.

No entanto o grande destaque nessa área foi dado a Charles Michel de L’Epée (1712-1789). Isso se deu pelo fato de ele ser o primeiro a estudar a Língua dos Sinais. Ele observou que os surdos utilizavam uma comunicação gesto-visual, com isso desenvolveu o método “sinais metódicos”. Ele defendia que os educadores deveriam aprender os sinais para se comunicarem e ensinarem a língua falada e a escrita para os surdos.

O perfil dessas pessoas mostra que a educação dos surdos foi durante muito tempo tratada por pessoas ligadas à religião, à gramática e à área médica. Sóno século XVIII, começaram a surgir as primeiras pesquisas de cunho institucional, quando foram fundadas 21 escolas para surdos. A partir da metade do século XVIII, na Europa, começou a educação institucional e pública de pessoas surdas. A instituição escolar

imperial foi moldada pelo antigo regime francês, passando pela Assembléia Nacional, em 1791, para tornar-se o INJS de Paris, que serviu como modelo educacional para diversos países.

Nesse período, a Língua de Sinais começa a ser reconhecida como forma de comunicação para os surdos. A partir do movimento Europeu, o método trouxe resultados positivos, chamando a atenção de educadores e de religiosos, que fundaram várias escolas para surdos, com profissionais ouvintes e surdos. Estas escolas tinham, no seu currículo, a religião, a moral, a formação profissional e a Língua de Sinais, com a exploração de recursos visuais como base.

Enquanto as escolas iam crescendo, dois filósofos, Diderot e Condillac, interessados na surdez, procuram mostrar a relação do pensamento com a linguagem. Nessa direção de questionamentos, havia reflexões do tipo “seriam elas [as línguas de sinais] naturais, convencionais (criadas pelos homens) ou divinas (criadas por um Deus, auxiliado por Adão, o primeiro homem bíblico)? A língua de sinais seria universal? Teria sido utilizada pelo primeiro homem e pela primeira mulher?”(PRESNEAU,1993,p.414).

Com tal preocupação, Diderot publica, em 1751, um livro em que cria a figura arquetípica de um mudo de convenção, o qual servia como uma metáfora de um povo estrangeiro, que tinha sua língua ignorada. Ele diz que seria “Um homem que impedido de usar sons articulados, procurase exprimir por meio de gestos” (DIDEROT, 1993 p.20).

Já Condillac defendia que a linguagem e o pensamento não seriam inatos ao homem, doados por Deus. Ele acreditava que a humanidade teria desenvolvido o raciocínio e as habilidades linguísticas desde uma forma simples, baseada nos sentidos e percepções sensoriais, movida pela necessidade (fome, proteção, ajuda mútua, etc.), progredindo numa forma espiral, interdependente (FISCHER, 1993).

Em meio a essas discussões, a Filosofia Sensualista, ao defender uma evolução da língua e da razão a partir dos sentidos em direção à abstração, fez com que a Língua de Sinais estivesse em um nível inferior, por estar limitada a gestos. Essa abordagem via os surdos que falavam a Língua de Sinais, como seres inferiores na sua língua, na sua inteligência e no seu pensamento.

No século XXVIII, o jeito de encarar a educação de surdos sofre uma reviravolta. Os professores e os tutores surdos foram tirados do convívio dos alunos surdos e o currículo passa a ser centrado na visão normalizadora, orientada por ouvintes.

Essa visão inclui a higiene dos estudantes surdos, que passam a ser o centro das atenções no Instituto INJS. A instalação de banheiras e duchas e criação de lugares públicos para o banho compactuam com uma ótica que vê que “essa utilização da água se aproxima dos ritos de regeneração e renascimento: a água dissolve as impurezas, reduz as deformações e as enfermidades, e permite um retorno ao estado natural, *l'état de nature*” (SEGUILLON, 1994, p.21).

A alimentação também tinha uma grande importância no tratamento das doenças e para a contribuição do desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes. A educação da fala também era considerada um elemento da higiene para o estudante, chamado à época de surdo-mudo.

Em 1818, a ginástica é introduzida no currículo no INJS. O treinamento físico era usado para fortalecer os corpos, regular a formação moral e reprimir os desvios sexuais. A ginástica também fazia uso do canto, preparando a educação da voz e da fala.

Muitos médicos assumiram o Instituto INJS. Um deles foi o Dr. Blanchet, que investiu na reeducação do ouvido através de uma emissão de sons em crescente intensidade e por uma excitação dos “nervos da sensibilidade geral”. Em 1853, ele expôs suas pesquisas no Tratado Filosófico e médico da Surdo-mudez, gerando muita polêmica pela extravagância de seus métodos: abertura do crânio e colocação de um perfurador, cortes de bisturi no ouvido médio, entre outros procedimentos empíricos (Idem, p.191).

No Brasil, os primeiros indícios da educação dos surdos aconteceram no Segundo Império, com a visita do professor surdo francês Eduard Huet, discípulo de L'Epée.

Com as grandes contribuições trazidas por Eduard Huet, D. Pedro II promulga, em 26 de setembro de 1857, a Lei 839, fundando, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Cem anos após sua fundação, a instituição muda a sua nomenclatura para Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Assim como em outros países, aqui também há uma mudança radical nos procedimentos adotados com os surdos. Em 1880, com o acontecimento do Congresso de Milão, um evento marcante na história dos surdos, houve a erradicação da Língua dos Sinais e o afastamento dos profissionais surdos do meio escolar onde havia alunos surdos. Nesse congresso, que reuniu profissionais dedicados à educação dos surdos, dois terços eram italianos, outros ingleses, franceses, suíços, alemães, suecos e americanos. Desse universo, apenas um era surdo. A vitória do oralismo sobre a Língua de Sinais foi

comemorada por todos os congressistas, com exceção de Edward Gallaudet, delegado norte-americano.

No final do Congresso, suas atas definiam as novas propostas educacionais para o final do século XIX e, posteriormente, as políticas públicas até cerca de 1970, que indicavam, segundo Gremion (1991, p.195-196).

Houve também um voto em favor da extensão do ensino dos, chamados na época, surdos-mudos, considerando que um grande número deles não recebiam os benefícios da instrução, situação essa proveniente dos poucos recursos das famílias e dos estabelecimentos. Diante dessa realidade, o congresso recomenda que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos e mudos possam ser instruídos.

Apenas no final do século XIX e início do século XX, surgiram inúmeras reivindicações acerca do uso da Língua de Sinais, mas foi apenas no século XX que foi comprovado o fracasso do uso do método oralista no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos.

Na década de 70, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos é fundada no Brasil, desenvolvendo e divulgando a problemática da Surdez. Uma década depois, a instituição passa a ser chamada de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), continuando até os dias de hoje com essa nomenclatura.

Ao mudar tal nomenclatura, a federação, que representa os interesses dos surdos, busca rever também a visão clínica que o oralismo imprimiu, trazendo de volta a discussão sobre a importância da língua de sinais.

Essa ideia é assimilada pela comunidade surda que, em 1990, luta em busca do uso do Bilinguismo em sua educação, tendo como prioridade a Língua de Sinais, como primeira língua, e a Língua Portuguesa, como segunda língua. A partir disto, muitas leis, resoluções e decretos começaram a ser discutidos.

Assim, a educação dos surdos passou por várias transformações, tirando da sociedade a visão de que a surdez tinha apenas um ponto de vista, a visão clínica, para uma nova visão: a de constituição de uma nova comunidade linguística. Mas, para que isso acontecesse, surgiram muitas reivindicações, movimentos sociais e até várias pesquisas sobre surdez. As consequências disso, foram leis, decretos e resoluções, que, ao mesmo tempo em que buscam assegurar a inclusão em todos os espaços, reconhecem a língua de sinais como a língua dos surdos.

Os surdos deixam de ser obrigados a se adaptar a uma comunicação que não era coerente para eles, para o seu modo de expressão, sempre espelhadas na forma de ser dos ouvintes. Após a descoberta da Língua de Sinais, como língua de fato, e a sua importância para os surdos, fortalecem-se as reivindicações para um ensino mais adequado, até em ambientes onde não a Língua de Sinais não circulasse de forma mais natural.

Isso foi possível também devido a muitas iniciativas internacionais, que contribuíram para mudar a visão com relação às pessoas com deficiência. Um deles foi o documento publicado pela ONU (Organização das Nações Unidas) na década de 70, a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*, em 1975; também houve a Resolução no 31/123, de 1976, declarando que o ano 1981 como o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*.

A *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*, aprovada em 1975, define no item 2 que as pessoas com deficiência

gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou à sua família.

Esta declaração, mesmo que na teoria, asseguram os direitos dos surdos, inspirando outras leis, entre elas a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

Esta Lei dispõe sobre o apoio das pessoas com deficiência e sobre sua integração social. A Lei assegura as pessoas com deficiência os direitos à saúde, ao lazer, ao trabalho, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e outras atividades que propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Quanto à educação, a Lei estabelece:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam

- internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

De acordo com esta Lei, os alunos com deficiência devem estar matriculados nas redes de ensino, pública ou privada. A partir desta perspectiva, como afirma Vasconcelos (2006, p. 33), a iniciativa é de “[...] derrubar a ideologia dos incapazes com uma nova ideologia: do que se consegue aprender e se integrar.” Dessa forma, as políticas deixam de pautar-se na ótica da integração, em que a escola não se adéqua ao aluno, e sim o aluno a ela, para fundamentar-se na perspectiva da inclusão, que busca colocar os meios necessários a serviço dos alunos, entre eles a língua de sinais.

Outro documento emblemático foi a Declaração de Salamanca (1994). A partir dela, os deficientes realmente tiveram seus direitos assegurados. Essa Declaração aconteceu em Salamanca, na Espanha entre os dias 7 e 10 de Junho, com representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais. A Declaração recomenda que todas as crianças possam estar incluídas nas escolas regulares, independente das diferenças ou dificuldades individuais. Com relação à Educação Especial, a Declaração de Salamanca destaca como princípio no art 3.

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados[...] (UNESCO,1994, p.3).

No que se refere ao apoio às pessoas com deficiência, as instituições públicas e privadas deveriam tomar medidas que garantissem “a igualdade de acesso a educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO,1990).

Nesta concepção, a inclusão deixa de ser entendida apenas como integração, ou seja, “apenas como uma iniciativa que visa ao ingresso de pessoas com deficiência nas escolas regulares” (DORZIAT, 2011, p. 149).

Os documentos supra citados explicitam a necessidade de mudança na postura da sociedade, da comunidade escolar, em vista à aceitação da diferença, e à criação de

mecanismos e recursos que visem o ingresso, a permanência e o desenvolvimento construtivo do educando. Segundo as Diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9),

[...] a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros [...], a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Com isso, não se trataria apenas do ingresso do aluno na escola, mas de uma inclusão de fato, levando em consideração vários fatores, entre eles: o uso da LIBRAS como primeira língua para os surdos, profissionais qualificados, currículo centrado nas especificidades de cada um, entre outras coisas.

Infelizmente, alguns pesquisadores constataam que muitos desses pontos não acontecem nas escolas, como o ensino de LIBRAS como primeira língua para os surdos, o que lhes nega o direito de usar sua língua materna. Como afirmam Souza e Góes (1999, apud MACHADO, 2006, p. 42).

É como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas “normais” do que a própria aquisição de conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de integração social.

Diante disso, é importante desenvolvermos pesquisas locais que problematizem a oferta de educação para os surdos, constatando seus avanços e recuos.

3.2 LÍNGUA DE SINAIS: A LÍNGUA DOS SURDOS

A Língua de Sinais é a língua natural dos surdos. Possui uma estrutura linguística de modalidade espaço-visual e é completa, como qualquer outra língua. Os surdos adquirem a Língua de Sinais da mesma forma que os ouvintes adquirem a língua oral, com a diferença que a Língua de Sinais é internalizada por meio de experiências visuais. Isso significa dizer que os surdos adquirem a língua através do diálogo contextualizado, como afirma Slomski (2012). É nas relações entre as situações concretas, sobretudo as visuais, e o as informações que a criança surda vai construir os seus conhecimentos.

Em termos gramaticais, há algumas características peculiares da Língua de Sinais. Por exemplo, os verbos são apresentados no infinitivo e há omissão dos pronomes pessoais, sendo necessário apontar a pessoa de quem se fala para contextualizar essa informação. Os linguistas atribuíram à Língua de Sinais o status de língua, pelo fato de a mesma ser composta pelos níveis linguísticos que compõem uma língua: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Por possuir parâmetros diferenciados (ao invés do oral-auditivo é o viso-espacial), o componente fonológico é substituído (XAVIER, 2006).

Stokoe (1960), linguista norte-americano, empregou o termo *quirema* (do grego, ‘quiros’, mão) no lugar de fonema, para designar cada um dos aspectos que, nos seus termos, constituíam simultaneamente os sinais, e que tinham a função de distinguí-los uns dos outros. Usou, assim, o termo *quirolgia*, no lugar de fonologia, para referir-se ao subdomínio da gramática dessas línguas que têm, entre outras, a função de determinar as regras de combinação desses aspectos na formação de morfemas.

Com isso, os quiremas constituem as unidades formacionais dos sinais, que são assim definidas:

Configuração de mãos (CM): São formas das mãos, podendo ser datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão direita para os destros e a esquerda para os canhotos ou pelas duas.

Ponto de Articulação (PA): é o local onde se coloca a mão, seja direita ou esquerda configurada. A mão pode ou não tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço que vai do meio do corpo até a cabeça (espaço neutro) e horizontal (à frente do emissor).

Movimento: Nem todos os sinais têm movimento.

Orientação: Alguns sinais podem ter uma direção e a inversão desta pode significar ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal.

Expressão facial e/ou corporal: é o que diferencia quando incorpora em diversos sinais. (KARNOPP, 1997)

A Língua de Sinais não é universal. Cada país possui sua própria estrutura, muitas se diferenciando de região para região dentro de um país, dependendo da cultura daquele determinado local que constitui suas expressões ou regionalismo. A LIBRAS é a Língua de Sinais Brasileira usada pela comunidade surda. A LIBRAS foi legitimada como língua a partir da Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Logo no art 1º a Lei declara:

A forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão ideias e fatos, oriundos da comunidade de pessoas surdas do Brasil.

Devem ser, portanto, garantidas no Brasil, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas. Além disso, está regulamentado o uso dessa língua como primeira língua de instrução das pessoas surdas nos ambientes escolares, devendo os mesmos providenciar formas adequadas de viabilizá-la.

3.3 AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)

O AEE (Atendimento Educacional Especializado) surgiu em gabinetes, por pessoas que não tinham nenhuma relação com os surdos.

O AEE foi então regulamentado em 2008, pelo decreto nº 6571 (BRASIL, 2008), que foi revogado recentemente pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Diz no Art. 3º que os objetivos do atendimento educacional especializado são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Já o Art. 5º estabelece que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, dos municípios, do Distrito Federal, e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado. O apoio técnico e financeiro de que trata contemplará as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Além do decreto citado, o Ministério da Educação - ME, o Conselho Nacional de Educação – CNE e a Câmara de Educação Básica - CEB publicaram a Resolução nº4, de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiências física, intelectual, mental ou sensorial, como também, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades superdotação. Também diz que o AEE é parte integrante do processo educacional, mas se diferencia na função e no espaço da sala regular, como está em destaque nos artigos abaixo:

Art. 2º - O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 5º - O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

No Art. 10 consta que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: ter sala de recursos equipadas e acessíveis, para alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; organizar cronograma de atendimento aos alunos; elaborar um plano para o AEE que identifique as necessidades educacionais específicas dos alunos e defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas; contar com professores para o exercício da docência no AEE; possuir outros profissionais da educação, como: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; montar redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Quanto à formação dos professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado, é estabelecido que eles devem ter formação inicial que os habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Com relação à sua função, estas são atribuídas no Art. 13.

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

É possível perceber que, nas legislações brasileiras, o caminho percorrido até a legislação voltada à educação de surdos, em uma perspectiva não só de acessibilidade, mas de reconhecimento de uma língua como meio de comunicação, foi algo demorado. Ou seja, as recomendações da Declaração de Salamanca que previam as políticas educacionais para o surdo, como “A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos”, foram implementadas de forma lenta. As particularidades linguísticas dos surdos, importantes para uma reestruturação da escola e das práticas de ensino, só foram impulsionadas a partir da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e o decreto 5.626 (BRASIL, 2005).

Porém, não se pode negar os avanços legais sobre a matéria, embora ressaltamos a importância de uma reestruturação geral das práticas, no seu sentido pedagógico-curricular, para não se correr o risco de que fiquemos restritos aos aspectos relativos ao acesso ou à socialização na educação. A LIBRAS e suas implicações curriculares devem estar contidas nas práticas dos professores, nos conteúdos curriculares, nas tecnologias adotadas, enfim em qualquer âmbito educacional onde os surdos estiverem inseridos, propiciando o enriquecimento pedagógico.

É de suma importância transformar a visão sobre as pessoas com deficiência, trazendo suas características como elemento enriquecedor da aprendizagem, pois o que faz alguém ser ou não (in)capaz são as construções sociais, as atitudes, as práticas que permeiam a sociedade em geral e, em particular, o âmbito escolar.

Conforme as legislações, o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, como parte integrante do processo educacional. Devendo acontecer tanto na sala regular, como na sala de recursos, diferenciando-se tão somente na finalidade. A lei prevê que só receberá apoio externo de serviços especializados, os casos em que não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. O apoio no contra-turno tem a finalidade de atender as necessidades educativas dos educandos que necessitarem, no processo educacional, de um apoio complementar, suplementar, na sua formação.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, afirma que a Educação Especial, em alguns casos, pode “substituir” os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Diz que tanto os professores das classes comuns como os da educação especial devem estar capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Nos documentos publicados pelo o MEC, no que se refere o AEE, em 2006, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial publica o documento *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado*. Este documento traz definições sobre o AEE, sobre os alunos a serem atendidos e também sobre o perfil do professor, sugestões de materiais e recursos, entre outras coisas. Afirma que:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2006, p. 15).

O AEE vem para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas a serem desenvolvidas no AEE se destacam: o ensino de LIBRAS, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular. Também diz que os alunos a serem atendidos

devem apresentar, ao longo do processo de sua aprendizagem, algumas necessidades educacionais especiais, nos casos que determina a LDB 9.394/96.

As salas de recursos para alunos surdos ou com deficiência auditiva são espaços educacionais destinados à realização da complementação curricular específica, em turno contrário ao da classe comum. O objetivo da organização dessas salas é viabilizar condições para o acesso aos níveis mais elevados de ensino, considerando os alunos surdos que apresentarem comunicação diferenciada. Nessas salas de recursos, o professor, preferencialmente bilíngue, com conhecimentos acerca de metodologias para o ensino de línguas deve:

- complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns do ensino regular;
- ofertar suporte pedagógico aos alunos, facilitando-lhes o acesso a todos os conteúdos curriculares;
- promover o aprendizado da LIBRAS para o aluno que optar pelo seu uso;
- utilizar as tecnologias de informação e comunicação para a aprendizagem da LIBRAS e da Língua Portuguesa;
- desenvolver a LIBRAS como atividade pedagógica, instrumental, dialógica e de conversação;
- promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação;
- aprofundar os estudos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita;
- produzir materiais bilíngües (LIBRAS-Português-LIBRAS);
- favorecer a convivência entre os alunos surdos para o aprendizado e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais;
- utilizar equipamentos de amplificação sonora e efetivar interface com a fonoaudiologia para atender alunos com resíduos auditivos, quando esta for a opção da família ou do aluno.

No ano de 2007, a Secretaria de Educação Especial – SEESP e a Secretaria de Educação a Distância - SEED e MEC, em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará, publicam o documento sobre o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com Surdez. Este documento, elaborado visando promover formação continuada de professores a distância, oferece orientações para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais, com reflexões sobre: a inclusão, os momentos

pedagógicos na escola comum, o ensino de LIBRAS e de Língua Portuguesa e o papel do intérprete escolar. Trouxe, assim, o maior número de orientações específicas referentes ao fazer pedagógico do AEE para alunos surdos.

O documento mais recente sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 7 de janeiro de 2008, ressalta que: O Atendimento Educacional Especializado “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16). É importante destacar nesta citação a função do AEE, que deu mais ênfase à elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

As atividades desenvolvidas no AEE não devem ser as mesmas das salas comuns, por não serem substitutivas à escolarização, devendo estar articuladas, mas não copiadas ou trocadas uma por outra. Assim, o AEE deve complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela. Estabelece também que o AEE deve disponibilizar o “ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização”, referente aos alunos surdos, com o oferecimento de ensino da Língua Brasileira de Sinais, como também na Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Quanto à atuação de professores, estes devem ter formação inicial e continuada, com conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. O AEE deve ser desenvolvido em todas as etapas da educação básica, mas realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

O AEE é dividido em três momentos didáticos pedagógicos: o atendimento educacional em LIBRAS, o atendimento educacional de LIBRAS e o atendimento educacional de língua portuguesa, explicados a seguir.

3.3.1 Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS

É um trabalho complementar ao que está sendo estudado em sala de aula, é uma exploração do conteúdo em LIBRAS, em que o professor do AEE retoma as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez. Para que o conhecimento seja construído, as aulas devem ser planejadas visando: a

valorização do aluno, o seu desenvolvimento nas habilidades, articulação entre o ensino comum e o AEE, identificação, organização e produção de recursos. É de extrema importância que os conteúdos curriculares sejam explicados por um professor surdo, este atendimento deve acontecer todos os dias.

3.3.2 Atendimento Educacional Especializado de LIBRAS

Deve ocorrer diariamente, no horário contrário das aulas da sala de aula comum. O trabalho deve ser realizado pelo professor ou instrutor de LIBRAS, de preferência surdo. É de extrema importância que, antes de começar o trabalho, seja feito um diagnóstico para saber em que nível os alunos estão. O professor ou instrutor de LIBRAS organiza o trabalho do AEE, respeitando as especificidades dessa língua, principalmente o estudo dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo curricular. Em alguns casos não existem sinais para determinados termos científicos, então os professores de LIBRAS analisam os termos científicos em LIBRAS, a partir da estrutura linguística da mesma, por analogia entre conceitos já existentes, de acordo com o domínio semântico ou empréstimos lexicais. Os termos científicos em sinais são registrados, para serem utilizados nas aulas em LIBRAS.

3.3.3 Atendimento Especializado de Língua Portuguesa

Este atendimento tem a função de desenvolver a competência linguística, a competência textual dos alunos com surdez, para que possam ler e escrever em Língua Portuguesa. Este processo de Letramento requer o desenvolvimento e aperfeiçoamento da Língua em várias práticas sociais, principalmente da escrita. A apropriação da Língua Portuguesa escrita demanda atividades de reflexão, voltadas para análise e observação de seu uso. Esta reflexão garante ao aluno conhecer e usar a gramática, ampliando sua competência e desempenho linguístico.

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Todo cidadão tem direito a ter acesso à educação boa e de qualidade. Se considerarmos esta colocação, pode-se dizer que toda criança surda também tem direito a uma boa educação e ter garantia de acesso à escola de qualidade, pois estes também são cidadãos.

Os surdos formam um grupo linguístico com características próprias e têm reivindicado serem considerados como seres política e historicamente ativos na sociedade. O direito dos surdos à educação é garantido por lei, o que dá todo o aparato para que o aluno surdo tenha acesso à escola e possa contar em sala de aula com os recursos necessários à sua característica, como o intérprete de LIBRAS, o qual tem como função traduzir as informações do português para a LIBRAS e vice-versa, facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes.

Embora a presença desse profissional em sala de aula seja de extrema importância, a escola inclusiva deve ser muito mais abrangente. Deve-se considerar também o ambiente em que as crianças surdas estão inseridas, pois, como já havíamos mencionado, os surdos têm suas próprias características, têm sua própria cultura, o que significa dizer que, além de aprender e usar uma linguagem diferente dos ouvintes, neste caso a língua de sinais, os surdos também têm que dar sentido aos conhecimentos veiculados com base na cultura que rodeia a comunidade surda. Essa precisa:

[...] respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal (SKLIAR et al., 1995, p. 16).

Desse modo, é importante entender que uma proposta Bilíngue que não esteja inserida numa visão bicultural, haja vista que toda língua representa uma cultura, está fadada ao fracasso. Ao proporcionar acesso a duas línguas, ou seja, a sua língua natural como primeira língua (L1) e uma segunda língua (L2), que é a língua oficial do país, o bilinguismo busca investir os códigos linguísticos de sentido. No entanto, esses códigos podem se transformar na mera tradução visual de uma cultura ouvinte, o que Skliar chama de ouvintismo, ou ser imerso nas formas particulares de elaborar e externalizar o mundo, como faz a cultura surda.

Para tanto, uma abordagem bicultural exige a presença de surdos adultos que possam trazer o contraponto com a cultura ouvinte, trabalhando a Cultura Surda. É essencial mostrar para os alunos ouvintes e surdos, que existe além de sua própria cultura outras que diferem da nossa, que nos tornam pessoas culturalmente diferenciadas.

Segundo Ronice Muller de Quadros (1997), se considerarmos o aspecto psicossocial, a criança surda irá integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte somente se tiver uma identificação bastante sólida com seu grupo; caso contrário, ela terá dificuldades tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e linguísticas algumas vezes irreversíveis.

3.5 BILINGUISMO

A proposta bilíngue propõe a aquisição de duas línguas, isto é, o aluno aprende a se comunicar através da sua língua natural, para assim poder aprender outra língua diferente da sua. O aluno com surdez desenvolve como sua primeira língua (L1) a Língua de Sinais, que no Brasil é chamada de LIBRAS. Depois de ter conhecimento sobre esta modalidade, saber se comunicar fluentemente com outras pessoas através da LIBRAS, o aluno está apto a aprender uma nova língua, que será a língua oficial do país, compreendida como a segunda língua (L2) do aluno. Esta será a Língua Portuguesa, a língua oficial do nosso país. Mas, é importante levantar outra questão: ter o domínio da LIBRAS não implica dizer que o aluno deve desenvolver uma outra língua tranquilamente. Claro que este aspecto facilita a aprendizagem, já que o aluno está interagindo com outros através de sua língua natural (LIBRAS), a problemática vai além.

Segundo Quadros (1997), o domínio da L1, apesar de ser pressuposto para o ensino da L2, não parece ser suficiente para que o processo de aquisição da L2 se concretize. Vários outros fatores implicam na aprendizagem da Língua Portuguesa. O aluno pode apresentar algumas dificuldades da aquisição da Língua Portuguesa, o que significa dizer que, mesmo tendo domínio da Língua de Sinais, o aluno não tem garantia de que o processo de aquisição da L2 seja bem sucedido.

Quanto à linguagem oral, Ferreira Brito expõe algumas considerações, para o ensino desta linguagem:

A preocupação deveria centralizar-se mais na aquisição de conceitos e desenvolvimento do sistema semântico, processo através do qual a forma seria mais facilmente apreendida pelo surdo. A parte externa de uma língua, que passada ao surdo através de enormes bloqueios concernentes ao canal, será mais compreensível para ele se a sua relação com a faceta interna da língua for enfatizada (FERREIRA BRITO, 1995, p. 15).

Mais uma vez, é enfatizada a importância de ter um conhecimento sobre a língua, tomar para si e compreender o funcionamento da língua em sua estrutura interna, pois é dessa forma que compreendemos a língua em sua expressão significativa.

Quadros (1997) define o bilinguismo de duas formas diferentes, com relação à educação de surdos:

Uma delas envolve o ensino da segunda língua quase que de forma concomitante à aquisição da primeira língua e a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua (QUADROS, 1997, p. 30).

A primeira forma de bilinguismo considera que a aquisição da língua de sinais e o desenvolvimento da língua oral ocorrem paralelamente, algo que é bastante questionável por outros autores.

Para Skutnabb-kangas (1994, p. 143-144), essa afirmação de que a aquisição de duas línguas pode ocorrer dessa forma vai depender da definição que se tem sobre o bilinguismo.

O autor define alguns critérios que definem o bilinguismo:

- 1º Origem – aprendizagem de duas línguas dentro da própria família com falantes nativos e/ou aprendizagem de duas línguas paralelamente como necessidade de comunicação;
- 2º Identificação – interna (a própria pessoa identifica-se como falante bilíngue com duas línguas e duas culturas); e externa (a pessoa é identificada pelos outros como falante bilíngue/falante nativo de duas línguas);
- 3º Competência – domínio de duas línguas, controle das duas línguas como línguas nativas, produção de enunciados com significados completos na outra língua, conhecimento e controle da estrutura gramatical da outra língua, contato com a outra língua;
- 4º Função – a pessoa usa (ou pode usar) duas línguas em variadas situações de acordo com a demanda da comunidade.

Observando todos esses critérios sugeridos pelo autor, pode-se notar evidentemente que esta proposta de bilinguismo concomitante para crianças surdas é inócua, ressaltando que se deve considerar a origem e a competência.

Já a segunda forma de bilinguismo apresenta duas alternativas de ensino: uma voltada para o ensino da língua oral-auditiva, trabalhada através da leitura e escrita, além de outra possibilidade, na qual pode ser incluída a oralização. Mais uma vez, esta segunda forma de bilinguismo não atende aos critérios que foram avaliados anteriormente.

Para que uma escola adote uma proposta bilíngue, ela deve ater-se não apenas a aquisição de duas línguas, mas deve considerar também a cultura de ambas. Ter o conhecimento prévio destas línguas e de suas culturas garante um ensino-aprendizagem de qualidade, direcionando a uma escola livre de preconceito entre os alunos, pois quando se tem conhecimento e esclarecimento de situações cotidianas não há motivos para sentir-se isolados ou diferenciados uns dos outros. Há a consciência de que todos somos diferentes, possuímos culturas e hábitos diferentes, o que significa dizer que cada um possui especificidades que os tornam diferentes, porém iguais como seres humanos.

3.6 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR CRIANÇAS SURDAS

A aquisição da língua de sinais por pessoas surdas ocorre basicamente igual em muitos sentidos aos da língua oral. Segundo Quadros (1997), a criança surda passa por alguns estágios da aquisição da linguagem, que são eles: período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações, estágio das múltiplas combinações. No *período pré-linguístico*, observa-se o desenvolvimento da linguagem dos bebês. O balbucio dos bebês surdos e ouvintes não apresentam diferenciação, por ser considerada uma capacidade inata de todos os seres humanos. Existem dois tipos de balbucio: o balbucio silábico e a gesticulação. O balbucio silábico tem combinações fonéticas das línguas de sinais e a gesticulação não apresenta nenhuma organização interna. Quanto às comparações entre o balbucio de crianças surdas e ouvintes, Quadros afirma:

Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. [...] As semelhanças encontradas na sistematização das duas formas de balbuciar sugerem haver no ser humano uma capacidade linguística que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral-auditiva ou espaço-visual (QUADROS, 1997, p. 70-71).

Já no *Estágio de uma palavra*, que se inicia por volta dos 12 meses e vai até os 2 anos, o uso da apontação para indicar algum objeto, durante o período pré-linguístico, desaparece ao entrar neste estágio. Segundo Petitto (1987), nesse período, parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito de apontação gestual adquirida no período pré-linguístico, para visualizá-la como um elemento do sistema gramatical da língua de sinais.

O *Estágio das primeiras combinações* aparece por volta dos dois anos das crianças surdas. Segundo os estudos, realizados por Bellugi e Klima (1979), o padrão de aquisição das crianças surdas é bastante próximo ao das crianças ouvintes. Estudos realizados por Petitto (1986) mostram que algumas crianças surdas, de início, erram quando se referem a apontação dos pronomes EU e TU. Observa-se que estas crianças apontam para o interlocutor, para referir-se a si mesma. Este tipo de erro e a evitação do uso dos pronomes são fenômenos que estão ligados ao processo de aquisição da linguagem. Esta apontação dos pronomes, que aparentemente são óbvias, não ocorre da mesma forma para as crianças surdas.

Por fim, o *Estágio de múltiplas combinações* inicia-se por volta dos dois anos e meio e três anos. É quando ocorre nas crianças surdas uma explosão de vocabulário. As crianças surdas começam a diferenciar nomes e verbos, mas é por volta dos cinco anos que as crianças têm o domínio completo dos recursos morfológicos da língua. Segundo Bellugi e Klima (1989), neste período, a criança ainda não usa pronomes identificados espacialmente, para se referir a pessoas ou objetos que não estejam presentes fisicamente, e quando, mesmo assim, a criança tenta fazer uso de identificação de pontos no espaço, ela apresenta algumas falhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial.

As dificuldades para a aquisição da linguagem para crianças surdas são maiores quando elas estão inseridas em uma família em que os pais são ouvintes. Isso acarreta a dificuldade no desenvolvimento da aquisição da linguagem em um período relativamente correto para essa criança, já que a língua que está sendo utilizada entre as pessoas que convivem com esta criança não é a LIBRAS. Por isso, há a necessidade de inserir adultos surdos nas escolas. Essa iniciativa facilita o desempenho escolar das crianças surdas, pois, tendo o convívio com adultos surdos, as crianças tendem a se desenvolver melhor, facilitando assim a aquisição da linguagem.

3.7 AQUISIÇÃO DA L2

Faz-se necessário destacar que, para a aquisição da L2, é importante que a criança surda já tenha o domínio de sua língua natural, neste caso a LIBRAS.

Segundo Quadros (1997), há três formas de aquisição de L2: aquisição simultânea da L1 e da L2; a aquisição espontânea da L2 não simultânea e a aprendizagem da L2 de forma sistemática. A primeira forma de aquisição simultânea pode ocorrer com crianças que são filhas de pais que usam dois tipos de língua para se comunicar, ou usam uma língua diferente da comunidade em que vivem. A segunda forma pode ocorrer quando uma pessoa passa a morar em outro país onde se usa outra língua. O terceiro caso pode ocorrer em escolas estrangeiras, quando o aluno é exposto a L1, de forma espontânea, e a L2 ocorre em um ambiente artificial de forma sistemática, através da observação de metodologias de ensino.

Observando as três formas de aquisição da L2, podemos detectar que a terceira se encaixa melhor para o ensino e aprendizagem, ou seja, é mais possível de ser aplicada. As crianças surdas, em primeiro lugar, devem ter acesso a sua língua natural (LIBRAS), pois, só tendo domínio da língua de sinais é que elas poderão adquirir melhor a L2, neste caso a Língua Portuguesa.

Não existe período correto para o desenvolvimento da L2, já que as crianças surdas são expostas a variadas situações. O critério fundamental para que a L2 seja bem desenvolvida é aquisição da língua natural (L1) pelas crianças surdas. Segundo Quadros (1997), considera-se que os estudantes que não foram ensinados na sua primeira língua levam de sete a dez anos para conseguirem uma performance similar aos falantes nativos.

Scliar-Cabral (1988) afirma que o domínio de uma segunda língua ou demais línguas, principalmente se o processo tiver início quando o indivíduo já estiver na idade adulta, estará afetado por fatores de semelhança e diferença entre a estrutura das mesmas e a cultura em jogo. Faz-se necessário que este processo se inicie o mais cedo possível, pois as crianças surdas possivelmente terão mais facilidade em absorver os conhecimentos que lhes forem transmitidos.

4 EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUAS IMPLICAÇÕES:

Problematizando os resultados

Nesta parte do trabalho, apresentaremos os resultados da pesquisa, realizada na sala de AEE, que tinha como objetivo analisar as condições de atendimento, e ainda fazer uma análise se a realidade condiz com o que diz as leis, considerando à caracterização do ambiente escolar, o espaço e perfil do sujeito de pesquisa, e os depoimentos da participante.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Maria Moreira, localizada no bairro de Mangabeira VII. A escola funciona da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, tem um amplo espaço físico, com sala de diretoria, coordenação, sala de professores, salas de aula amplas, ventiladas, com cadeiras suficientes ao número de alunos, cantina, quadra de esporte, AEE, biblioteca, sala de informática. Todos com boas condições de instalações, limpeza, arejamento e iluminação.

Essa Escola possui AEE (Atendimento Educacional Especializado), que era feito numa sala multifuncional, com as seguintes características: a sala do AEE é ampla, ventilada, com cadeiras, mesas, armários, e com poucas imagens visuais no espaço. As deficiências atendidas até o ano de 2012 eram: surdos, cegos, cadeirantes, entre outros. No ano de 2013, o AEE só estava sendo realizado com surdos. Na sala, havia um computador adaptado para o trabalho com os surdos, jogos educativos adaptados para os surdos e outros para os cegos, contudo com poucas imagens visuais nas paredes.

Damázio (2008, p.26), quando se refere as salas do AEE, afirma que a “organização didática desse espaço de ensino implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo, na sala de aula comum”. Como também estabelece a Resolução de Nº 4, de 2 de Outubro de 2009, Art.10, parágrafo I, quando assegura que a sala de AEE deve oferecer: “espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos”, a fim de atender os alunos com deficiência da instituição escolar.

É sabido que, quanto ao ambiente da sala de AEE para surdos, faz-se necessário o uso de imagens que favoreçam o desempenho da aprendizagem dos alunos. Um

espaço rico em imagens facilita no que diz respeito ao letramento dos alunos com surdez, uma vez que o sentido que eles têm como foco é a visão.

Na sala de AEE da escola, observamos que há uma falta com relação ao uso de imagens no interior da sala. Foi observado que existe apenas um mural com as fotos das crianças que fazem parte do atendimento especializado, que, de fato, é importante para os alunos que estão sendo atendidos, pois possibilita a sua identificação e a dos colegas de sala. É certo que a professora trabalha muito com imagens ampliadas em atividades, mas, quanto ao espaço da sala, não o consideramos rico em imagens.

No momento da pesquisa, estava atuando no AEE apenas uma profissional especializada para surdos, diferente do que estipula as orientações para o atendimento. O manual do MEC, referente ao AEE para surdos. Tal material recomenda que os profissionais de LIBRAS ou Instrutores de LIBRAS, para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devem ser formados em nível superior no curso de Pedagogia ou curso normal superior, desde que a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita constituam língua de instrução, ou seja, que proporcionem uma formação bilíngue. Admite-se como formação mínima de docentes a ofertada em nível médio na modalidade normal.

A formação superior deve ser realizada em curso de graduação de Licenciatura Plena em Letras-LIBRAS ou em Letras: LIBRAS ou LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda Língua, proporcionando, assim, uma educação bilíngue deste a Educação Infantil. É importante destacar a condição que o Decreto estipula para o ensino da Língua Portuguesa: esta deve ser como segunda Língua e na modalidade escrita. É importante ressaltar também que o decreto deixa claro que as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação para o ensino da Língua de Sinais.

Embora a profissional que trabalhava na escola era ouvinte, havia, até o ano de 2012, um professor de LIBRAS, surdo. O mesmo foi demitido, por justa causa. É importante dizer que a presença desse profissional é algo imprescindível no AEE, porque é ele que possibilita uma relação mais dinâmica e viva com a língua, ainda mais considerando que muitos estudantes surdos não possuem conhecimento de LIBRAS. O contato dos alunos com o professor surdo constitui-se o meio mais forte para a construção das identidade dos surdos.

Devido à ausência desse profissional e ao fato de a outra profissional que fazia o atendimento pela manhã estar de licença maternidade, o atendimento só acontecia no turno da tarde.

A profissional que fazia o atendimento no AEE, nomeada por nós de **Ana**, estava com 30 anos e era responsável pelo ensino em LIBRAS, de LIBRAS e o ensino de Português. Ana era formada em ARTES, tinha o curso de LIBRAS pela FUNAD, e especialização em LIBRAS, trabalhando à noite como intérprete de LIBRAS na UFPB.

O ano de 2013 foi o primeiro ano que Ana ficou no Atendimento Educacional Especializado, pois sempre atuou como intérprete de LIBRAS na sala de aula no fundamental I, na educação básica da mesma escola.

Ana é prestadora de serviço, estando na escola à convite da Prefeitura Municipal de João Pessoa.

Para entender melhor como acontecia o AEE para Surdos, buscamos informações de Ana sobre: a função do AEE, os dias de atendimento, a rotina de atividades, os motivos de trabalhar com surdos, as dificuldades encontradas no AEE, a formação específica, a proficiência em LIBRAS e o planejamento realizado.

4.2 DEPOIMENTOS DA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Ana, professora do AEE, que se constituiu participante da pesquisa, expôs suas opiniões e comentários sobre vários aspectos do trabalhos desenvolvido no AEE, quais sejam: a função do AEE para surdos, os dias de atendimento no AEE, a rotina de atividades no AEE, as dificuldades encontradas no AEE, a formação para trabalhar com surdos, a proficiência em LIBRAS, o desenvolvimento do planejamento, o interesse dos pais quanto ao trabalho desenvolvido no AEE, o atendimento na sala de AEE, o trabalho desenvolvido na sala de AEE, os materiais utilizados, o uso dos recursos tecnológicos e a avaliação da professora da sala de AEE.

4.2.1 A função do AEE para os surdos

Ao ser questionada sobre como ela entendia a função do AEE para surdos, Ana respondeu:

Ensino de LIBRAS, ensino em LIBRAS. Mesmo com dificuldades, tento ensinar o Português para os alunos. Procuro tirar minhas dúvidas em livros, na internet e até com outros professores sobre determinado conteúdo de português que quero ensinar para os alunos. Não sei muita coisa, mas sei que

isso é importante para os alunos. Muitos não sabem ler e nem escrever como deviam. Não posso me deter apenas ao Ensino da LIBRAS.

A professora, em seu depoimento, mostra claramente que todas as funções do AEE estão designadas para ela, o Ensino em LIBRAS e o Ensino de LIBRAS, que é algo primordial sendo um ponto fundamental para a difusão da língua, o desenvolvimento da socialização dos surdos e a interação professor/aluno e aluno/aluno. Ela é também responsável, sem nenhuma formação, pelo Ensino de Português, cujo trabalho, segundo a mesma, demanda muitas necessidades, tendo que tirar suas dúvidas por diversos meios.

Percebemos também o quanto Ana se preocupa com o ensino de Português para os alunos. Ela nos contou que muitos não sabem ler e nem escrever, então, como não existem outros profissionais responsáveis, ela mesmo fica responsável por isso.

Nos dias em que estivemos no AEE, a professora sempre mostrava o alfabeto e perguntava para elas qual a letra que estava sendo exibida. Colocava as crianças para copiarem letras, muitas palavras e até frases nos seus cadernos.

4.2.2 Os dias do atendimento no AEE

Quando perguntamos quais eram os dias do atendimento no AEE, a entrevistada disse:

O atendimento no AEE acontece de segunda a sexta, no turno da tarde, porém cada aluno só faz o atendimento uma vez por semana, como só eu faço o atendimento, tenho que dividi-los em grupos. Cada grupo vai uma vez por semana. Os grupos são divididos pela idade.

Na fala de Ana, percebemos o quanto é prejudicial aos alunos terem apenas um atendimento na semana, descumprindo o que determina o referencial do AEE para os surdos, que ressalta que tal atendimento deve acontecer todos os dias no horário contrário a sala de aula regular. Porém, o fato de não existirem outros profissionais que pudessem fazer esse atendimento, só restando a única profissional assumir tal tarefa, foi necessário dividir os alunos em pequenos grupos e colocá-los em um dia da semana, dando suporte aos conteúdos linguísticos, LIBRAS e Língua Portuguesa, para que o ensino na sala de aula pudesse fluir de forma mais adequada.

4.2.3 A rotina de atividades no AEE

Diante do que foi exposto, questionamos Ana quanto à sua rotina de atividades no AEE, pelo que ela afirmou:

Faço o planejamento todas as sextas, indo de acordo com as necessidades dos alunos. É muito difícil, pois o atendimento só é feito uma vez por semana, então tenho que reduzir muitas coisas. Os alunos precisam de atendimento nas 3 áreas, então divido a tarde: no primeiro momento, começamos com o Ensino de LIBRAS, depois passamos para o Ensino de Português, ou o Ensino em LIBRAS. Às vezes, levo objetos, frutas, para ensinar os sinais. Gosto muito de levar coisas concretas, ajuda bastante.

É perceptível, a preocupação da professora quanto ao ensino dos alunos no AEE. Quando participamos da aula, vimos que não existia uma rotina fixa, a não ser o fato de ela dividir a tarde para os diversos ensinamentos que os alunos tinham que receber no AEE. Ela reunia os 4 alunos por tarde, de acordo com o que ia ser ensinado. Às vezes, o ensino era feito individualmente, porque nem todos, segundo Ana, tinham o mesmo nível de aprendizagem. O uso da Língua de Sinais predominava na sala de aula. A professora usava um caderno, onde existiam várias imagens, como as que representavam o dia, a noite ou a madrugada, para mostrar aos alunos; outras vezes fazia o uso do computador, ou de gravuras maiores, e até objetos concretos.

4.2.4 As dificuldades encontradas no AEE

Como em todo processo de implementação de um serviço, é importante captar as percepções dos principais responsáveis sobre as dificuldades existentes. Para Ana, elas eram as seguintes:

Com certeza, é a falta de profissionais para realizar o atendimento. Como só existe uma pessoa, o trabalho é muito lento, não tem bons resultados. Os alunos sofrem com as suas dificuldades, e só existe um dia na semana para ajudá-los. É pouco tempo. O ônibus que faz o transporte das crianças, às vezes, não vai buscá-los. Então, muitas vezes, elas ficam até duas semanas sem vir para o atendimento.

Segundo a fala de Ana, o maior problema é com relação a falta de profissionais para realizar o atendimento na sala de recursos, algo que prejudica o seu trabalho com os alunos, pois só existe um dia na semana para cada aluno, que ainda é dividido com mais 4 alunos. Desse modo, o aluno tem que aproveitar esse pequeno tempo, para tirar dúvidas, realizar suas atividades, trazendo grandes prejuízos para sua vida escolar e social. Fica nítido que ainda falta um interesse mais sério, com relação ao AEE, pois, como vimos nessa mesma escola, não tem condições de um só profissional, realizar o atendimento a todos os surdos. É importante, como recomenda o documento do MEC, que existam três profissionais na sala do AEE para os surdos: o professor para o ensino de LIBRAS e o ensino em LIBRAS e um professor para o ensino de português. Não existem possibilidades de ser realizado um atendimento no AEE com sucesso, sem esses profissionais trabalhando em conjunto.

4.2.5 A formação para trabalhar com surdos

Ao tratar sobre sua formação, Ana relatou:

Sou formada em Artes, mas fiz curso de LIBRAS, pela FUNAD, e especialização em LIBRAS.

Embora a professora tivesse as formações mencionadas, a mesma não possuía a formação adequada para trabalhar com os surdos, qual seja, o curso de graduação em Licenciatura Plena em Letras-LIBRAS ou em Letras: LIBRAS ou LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda Língua, proporcionando, assim, uma educação bilíngue desde a Educação Infantil. É importante destacar a condição que o Decreto estipula para o ensino da Língua Portuguesa: esta deve ser como segunda Língua e na modalidade escrita. Ressaltamos também que o decreto deixa claro que as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação para o ensino da Língua de Sinais.

4.2.6 A proficiência em LIBRAS

Por ser a primeira língua dos surdos brasileiros, a LIBRAS tem uma importância fundamental no processo educacional dos alunos surdos. O conhecimento dessa língua é a base para todas as relações existentes, entre elas, e o processo de aquisição de

conhecimentos. Tendo em vista essa premissa, questionamos Ana sobre sua proficiência em LIBRAS.

Sei LIBRAS, me comunico mais em Língua de Sinais do que oralmente. Meu esposo é surdo. Trabalho aqui na escola com surdos e a noite trabalho como intérprete de LIBRAS.

É perceptível a segurança de Ana, ao avaliar a sua proficiência em LIBRAS. Notamos, nas observações feitas, que ela era rápida na comunicação com os surdos e tinha uma boa percepção visual. De acordo com Dorziat (1998, apud Damázio, 2006, p. 14), “os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais” e, desse modo, superarem, a cada dia, os desafios existentes. No entanto, não devem se limitar a esse aprendizado, mas desenvolver práticas pedagógicas que proporcionem o aprendizado dos alunos.

4.2.7 O desenvolvimento do planejamento

Outro aspecto para o êxito do trabalho com alunos surdos diz respeito à articulação entre o trabalho desenvolvido no AEE e o da sala de aula regular. A inclusão na sala depende fundamentalmente do suporte dado pelo AEE, por isso, questionamos Ana sobre como era planejamento. Ela disse:

Sim, todas as sextas fazemos planejamento em conjunto, planejando o que vamos fazer na próxima semana. A professora da sala de aula regular fala o que vai fazer na próxima semana e eu começo a desenvolver atividades de acordo com o que ela vai fazer.

Ao que parece, a participação dos professores da sala de aula regular só ocorre na hora do planejamento semanal. Fora isso, tudo que está ligado à atividade e ao ensino dos surdos fica sob a responsabilidade da única profissional do AEE. O documento do MEC diz que o planejamento do AEE deve ser elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em LIBRAS, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. Desse trabalho conjunto, deve-se definir o conteúdo curricular, depois é elaborado o plano de ensino e, finalmente, é preparado os cadernos de estudos dos alunos, nos quais os conteúdos são inter-relacionados.

4.2.8 O interesse dos pais quanto ao trabalho desenvolvido no AEE

Assim como é importante a articulação do AEE com os demais profissionais de educação da escola, é também fundamental a participação da família dos surdos. Sobre isso, Ana comenta:

Alguns pais vem até à sala, conversar comigo, perguntando como está o desenvolvimento dos seus filhos, mas não são todos os pais, só alguns. Outros não aparecem um dia sequer. Gostaria que todos comparecessem, é importante trabalhar juntamente com as famílias.

Na sua fala, Ana mostra claramente que a maioria dos pais não procura a escola para saber como está o desenvolvimento dos filhos. Isso dificulta o seu trabalho com os alunos, porque é interessante e importante que os pais se envolvam, se interessem, prestem atenção no que os alunos estão aprendendo, para que eles também possam contribuir, senão em casa, com as atividades, ajudando nas dificuldades dos seus filhos, pelo menos trazendo informações importantes sobre os interesses e vida dos alunos para serem incorporadas ao conhecimento trabalhado. Nos dias em que estivemos na escola, nunca notamos a presença dos pais das crianças, até pelo fato das mesmas irem no ônibus da prefeitura.

4.2.9 O atendimento na sala de AEE

O atendimento na sala de AEE da Escola Maria Moreira funciona de segunda-feira a sexta-feira. Durante o desenvolvimento da pesquisa, funcionava apenas no turno da tarde. A professora/instrutora de LIBRAS organizou o atendimento por aluno, ou seja, cada aluno é atendido uma vez por semana, pois, segundo a professora/instrutora de LIBRAS, fica complicado trabalhar com 14 alunos com surdez e outras deficiências.

Cada dia da semana, eram atendidas no máximo cinco crianças, distribuídos da seguinte forma:

Segunda-feira: três alunos surdos eram atendidos regularmente (Weslley, Vitória e Manuela), todos numa faixa etária de 11 a 12 anos. Desses, apenas Manuela possuía também outra deficiência (hiperatividade).

Terça-feira: apenas uma aluna (Joelly) era atendida, pois necessitava de uma atenção a mais. Essa aluna tinha 16 anos e era surda e tinha diagnóstico de deficiência intelectual leve.

Quarta-feira: eram atendidos quatro alunos (Eduardo, Raquel, Emilly e Januário) com idade entre 9 e 10 anos. Januário era hiperativo e não dominava a LIBRAS.

Quinta-feira: eram atendidos os alunos do 5º ano (João, Isac, Matheus, Thiago e Weverton). Todos tinham o domínio da LIBRAS, apenas Matheus apresentava algumas dificuldades.

Sexta-feira: apenas Carol era atendida na sala de AEE. Ela era uma aluna surda e tinha suspeita de autismo.

Após o atendimento da sexta-feira, acontecia o planejamento semanal. Ana descreve-o assim:

Organizo desta forma o atendimento na sala de AEE, porque facilita meu trabalho. Fico na sala sozinha e tenho que fazer o trabalho por três. Essa foi a melhor forma que encontrei pra melhor trabalhar com os alunos.

É inevitável não destacar este ponto que nos chamou atenção: a presença de apenas um profissional. A sala de AEE deve ser entendida como um ambiente que possibilite ao aluno com deficiência um melhor desenvolvimento de suas atividades escolares, tendo profissionais que acompanhem e ajudem no decorrer das atividades desenvolvidas. Uma sala de AEE não pode contar apenas com um professor/instrutor de LIBRAS, já que o trabalho foi pensado para ser desenvolvido por diversos profissionais da área, voltados para o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com surdez. A sala de AEE deve contar, pelo menos, com um professor de Língua Portuguesa, um professor/instrutor de LIBRAS, e possuir um intérprete à disposição para possíveis necessidades. Só assim, o trabalho com o aluno surdo será desenvolvido de maneira correta, atentando para as duas línguas, Língua de Sinais e Língua Portuguesa.

De acordo com os referenciais pedagógicos que destacam como deve ser realizado o atendimento especializado na escola comum, o planejamento do AEE deve ser elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em LIBRAS, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. Desta forma, os professores elaboram em conjunto um plano de ensino, preparam também os cadernos de estudos do aluno, e estes tem os conteúdos inter-

relacionados. É importante salientar que as atividades desenvolvidas na sala de AEE devem ser planejadas e realizadas de acordo com os conteúdos que o aluno está estudando na sala comum.

As atividades planejadas conjuntamente com os professores possibilitam tanto para o aluno quanto para o profissional que atende na sala de AEE, um melhor aproveitamento dos conteúdos, já que são conteúdos vistos em sala de aula comum e que são reforçados no atendimento especializado. Neste sentido, pode-se dizer que o planejamento em conjunto facilita o a aquisição de conteúdos, sobretudo o letramento, tanto em sala de aula como no atendimento especializado. Por isso, é de fundamental importância tentar seguir este caminho, como forma de facilitar tais aprendizagens do aluno e a desenvoltura do professor na sala de AEE.

4.2.10 O trabalho desenvolvido na sala de AEE

A professora da sala de AEE organiza seu trabalho de acordo com o desenvolvimento dos alunos. Como já foi mencionado anteriormente, a professora criou uma tabela, dividindo os alunos para o atendimento em cada dia da semana. Assim, busca organizar e direcionar as atividades para cada aluno, já que alguns dos alunos além de possuir surdez têm outro tipo de deficiência.

Como a professora atua na sala de AEE sozinha, ou seja, todo o trabalho de LIBRAS e o ensino do Português fica sob sua responsabilidade, notamos que o ensino com foco no letramento de boa qualidade fica prejudicado, já que a professora da sala de AEE não tem formação adequada para o ensino da língua portuguesa, como ela própria falou.

O trabalho que realizo com os alunos, considerando a Língua Portuguesa, é de ajudá-los a formar algumas frases que possam ajudar no seu diaadia.

Segundo os referenciais pedagógicos, o ensino da Língua Portuguesa é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo, acredite nesta proposta, estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português para os alunos com surdez.

Dessa forma, diferentemente do que acontece na sala de AEE pesquisada, os referenciais indicam que o ensino da Língua Portuguesa seja direcionado por um profissional da área, como explicou Ana.

Com relação a aprendizagem da Língua Portuguesa, não posso me aprofundar nos conteúdos, pois não tenho formação adequada para esse trabalho, já que não tenho formação em Língua Portuguesa.

A professora da sala de AEE reconhece que existe a falta de um profissional na área da Língua Portuguesa e tenta suprir essa falta da maneira que pode, ou que está ao seu alcance. Isto dificulta o letramento destas crianças, pois é essencial que o aluno tenha acesso à LIBRAS e à Língua Portuguesa.

4.2.11 Os materiais utilizados

Os recursos materiais é algo importantíssimo para o melhor desempenho nas atividades da sala de AEE. A utilização de materiais é fundamental para trabalhar com os alunos surdos, pois a pessoa surda tem como um norte as experiências visuais, que possibilitam uma melhor interação com os conteúdos trabalhados em sala.

Quando questionada sobre os materiais didáticos utilizados para trabalhar com os alunos surdos na sala de AEE, a professora respondeu o seguinte:

Trabalho com os alunos surdos utilizando diversos materiais visuais: jogos, livros e DVDs. A maioria dos materiais são disponibilizados pelo MEC, que oferece uma grande variedade de materiais para trabalhar com os alunos: dominó, jogos de montagem, alfabeto manual, entre outros materiais. Uso cada jogo de acordo com o nível de cada aluno. Também confecciono materiais para trabalhar com os alunos surdos, sempre levando em consideração a questão do visual. Montei um livro para trabalhar o português utilizando imagens e frases abaixo.

Damázio (2007, p.45) afirma que “O uso de recursos visuais é fundamental para compreensão da Língua Portuguesa, seguidos de uma exploração contextual do conteúdo em estudo”. Ao observarmos a fala da professora Ana, podemos notar que ela trabalha muito a questão dos materiais visuais, utilizando não só os materiais disponibilizados pelo MEC, mas também confeccionando materiais para atender as necessidades dos alunos, abrangendo também o interesse por trabalhar o português.

Observamos que existe uma enorme variedade de materiais visuais para trabalhar com os alunos surdos: livros ricos em imagens que acompanha DVD, jogos coloridos que desperta o interesse do aluno.

É importante destacar também o uso do computador na sala de AEE, que oferece aos alunos a oportunidade de aprender coisas novas e a interagir com os recursos tecnológicos, que, nos dias atuais, são tão presente na sociedade.

Com o que foi exposto, podemos notar que os materiais utilizados fazem com que o ambiente da sala de AEE torne-se adequado para o trabalho com os alunos surdos. Fazer uso de materiais adequados favorece a aquisição dos conhecimentos curriculares dos alunos, além de fortalecer o letramento, considerando que, utilizando os materiais visuais, os alunos surdos terão uma melhor interação com os conteúdos a serem ensinados, possibilitando, assim, uma melhor compreensão do que está sendo transmitido pelo professor.

4.2.12 O uso dos recursos tecnológicos

No mundo em que vivemos, onde a tecnologia se faz presente em quase todos os lugares, seja em casa ou em algum ambiente na rua, faz-se necessário ter conhecimento sobre estas evoluções tecnológicas.

As escolas, atualmente, adotam os recursos tecnológicos como materiais que possibilitam um melhor ensino-aprendizagem em sala de aula. Não poderia ser diferente na sala de AEE. O uso de tais recursos possibilita ao professor inovar suas estratégias de aula, tornando-a mais atrativa aos alunos. Usar recursos tecnológicos, tais como: data show, DVD, televisão e o computador, que hoje em dia uma ferramenta tão utilizada em diversos setores, além de facilitar o trabalho do professor com o aluno, possibilita a interação do aluno com os conteúdos.

Ao questionarmos a professora sobre o uso de materiais tecnológicos na sala de AEE, obtivemos a seguinte resposta:

Faço uso sim de materiais tecnológicos, como: DVD, televisão, data show e o computador. Mas, geralmente, o que mais utilizo nas minhas aulas é o computador, direciono atividades e jogos para os alunos, de acordo com o nível em que eles se encontram. Para os alunos pequenos do 1º e 2º ano, direciono atividades no computador em forma de jogo, utilizo o programa “smartkids”, que tem uma grande diversidade de jogos educativos e os alunos gostam muito. Para os alunos com um nível mais avançado, uso o programa

“Escola games”, que é um pouco mais complexo. Com os alunos do 5º ano, também trabalho a digitação de textos.

Nota-se que a professora da sala de AEE, direciona atividades para os alunos, fazendo o uso adequado dos recursos tecnológicos, principalmente o computador que, além de jogos educativos, também orienta os alunos do 5º ano para o interesse pela digitação, melhorando assim o desempenho nas aulas e possibilitando ao aluno ampliar seu conhecimento a partir de novas palavras, frases e textos. Mais uma vez, a professora ressalta a importância de trabalhar o português com os alunos, a partir de textos digitados, ponto esse que favorece o letramento dos alunos. Ao utilizar o computador de forma correta e orientar os alunos nas atividades, a professora só vem a contribuir positivamente para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos.

4.2.13 A avaliação da professora da sala de AEE

Neste tópico, abordaremos como se dava a avaliação dos alunos surdos na sala de AEE, quais eram os métodos que a professora utilizava para avaliar estes alunos e quais eram as maiores dificuldades dos alunos.

Sabe-se que a avaliação é um ponto que requer cuidados, pois avaliar um aluno não é tarefa simples, principalmente se tratando de alunos com surdez. O aluno com surdez deve ser avaliado continuamente na sala de AEE, por meio de observações de sua evolução, por menor que seja. Ao enfatizar a questão da avaliação, os referenciais tratam sobre o seguinte ponto: “Os professores do Atendimento Educacional Especializado de LIBRAS fazem permanentemente avaliações para verificação da aprendizagem dos alunos em relação à evolução conceitual de LIBRAS”.

No momento que foi questionada sobre como ela avalia os alunos com surdez, a professora da sala de AEE nos respondeu o seguinte:

Faço minha avaliação continuamente, observando se os alunos estão evoluindo com relação ao comportamento, se estão aprendendo os conteúdos que eu passo. Mas eu não avalio por nota, mas sim pela evolução na sala de cada aluno.

Observamos que a professora avalia os alunos de forma adequada, uma vez que esta avaliação se dá continuamente. Damásio (2007, p. 45), com relação à avaliação,

destaca que “deve ocorrer continuamente para assegurar que se conheçam os avanços do aluno com surdez e para que se possa redefinir o planejamento, se for necessário.”

Com relação às dificuldades dos alunos, a professora da sala de AEE destaca que:

A maior dificuldade encontrada é a aprendizagem dos alunos com relação ao Português. Muitos alunos chegam para o atendimento tendo noção da LIBRAS, mais outros não, chegam para o atendimento sabendo apenas alguns sinais caseiros, o que dificulta um pouco a aprendizagem.

É sabido que o aluno surdo deve ter como base a LIBRAS, isto facilita mais o ensino-aprendizagem do Português, entendendo que esse processo ocorre de forma contínua.

Com relação à avaliação dos alunos surdos, a partir da Língua de Sinais, Damázio (2007, p.38) aborda que “A avaliação processual do aprendizado por meio da LIBRAS é importante para que se verifique, pontualmente, a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com surdez na escola comum”. Nesta perspectiva, verifica-se a importância da LIBRAS como um instrumento de avaliação dos conhecimentos do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso da nossa pesquisa, procuramos compreender com é direcionado o Atendimento Especializado para os alunos com surdez em uma escola municipal, campo de nosso estágio. Levantamos questionamentos acerca do tema relacionado à educação de surdos, para melhor compreender o Atendimento Especializado (AEE) e desenvolver nosso trabalho. Tomamos como base teórica alguns trabalhos de autores que discutem a questão da Educação de Surdos e sobre o AEE para pessoas surdas, o que nos deu embasamento para analisarmos os dados da pesquisa.

No decorrer da pesquisa, procuramos observar como funcionava o Atendimento Especializado na escola regular, como a professora trabalhava com os alunos surdos, quais eram os materiais utilizados para o atendimento, como era o ambiente da sala de AEE, como a professora trabalhava o Português na sala de AEE, quais os recursos tecnológicos utilizados no AEE, de que forma a professora avaliava os alunos e de que forma todos estes pontos podiam contribuir para o desenvolvimento do aluno surdo.

Tendo como base o Referencial do MEC, referente ao Atendimento Educacional Especializado, fizemos um contraponto ao que observamos durante a pesquisa e o que havia escrito no documento. Enfatizamos que muita coisa que existe no Referencial não acontece de fato no Atendimento Educacional Especializado da escola pesquisada.

Diante da entrevista realizada com a professora do AEE, notamos que havia, por parte dela, o interesse de trabalhar com alunos surdos, de buscar novos métodos que facilitassem o desenvolvimento do aluno na escola, de promover atividades na sala de AEE que tornasse o aluno mais participativo e atuante na sociedade. Mas havia também dificuldades que afetavam o melhor desempenho tanto do aluno surdo como da professora que trabalhava na sala de AEE, como a falta subsídios e de profissionais qualificados para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado. Isso acarretava diretamente no desenvolvimento da aprendizagem, tornando-a pouco eficaz, podendo levar os alunos surdos ao fracasso escolar.

No trabalho destacamos também a importância do ensino da LIBRAS como L1 para crianças surdas, enfatizando que a criança que tem conhecimento e/ou domínio da LIBRAS poderá desenvolver-se melhor com relação à aprendizagem; e do ensino do Português no AEE.

A partir de nossas observações, pudemos notar que a professora da AEE tentava trabalhar o Português com o aluno surdo elaborando atividades com pequenas formações de frases e textos ilustrativos, mas encontrava dificuldades no percurso, já que se encontrava sozinha para realizar o atendimento, além de não ter formação específica para o ensino do Português.

Assim, através das observações feitas e as atividades realizadas na sala de AEE, pudemos destacar a importância da sala do AEE para o desenvolvimento dos alunos surdos. A sala do AEE é um ambiente em que o aluno interage uns com os outros, fazem atividades voltadas para ele, além de o aluno ter um contato natural e espontâneo com o conhecimento, já que utiliza sua língua natural, neste caso a LIBRAS.

Outro ponto observado na pesquisa é que o AEE ocorre em horário oposto ao da aula na sala regular, o que é correto, pois, de acordo com o Referencial do MEC, o atendimento na sala de AEE deve ocorrer em horário contrário ao da aula em sala comum.

Podemos dizer que a escola tem se esforçado para a melhoria do atendimento especializado, sobretudo a professora da sala de recursos em trabalhar com o aluno surdo, procurando desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Mas há a necessidade de políticas públicas mais eficazes, que garantam que o AEE aconteça de maneira correta.

Nosso trabalho foi importante para melhor compreendermos como o Atendimento Educacional Especializado acontece na escola regular, quais são as dificuldades enfrentadas no dia a dia do aluno e da professora da sala de AEE, de que forma se dá o atendimento e de que maneira ele é ofertado às crianças com surdez.

Por fim, podemos dizer que o AEE, por mais interesse que tenha a profissional que trabalha nele, não acontece de maneira totalmente correta, coexistindo diversos fatores que não contribuem para o enriquecimento e/ou sucesso do atendimento na escola pesquisada. Neste sentido, acreditamos que as escolas regulares, mais especificamente a escola em foco, precisa do suporte necessário e do engajamento de toda a comunidade escolar para empreender um trabalho da melhor forma possível, buscando enfrentar os desafios encontrados durante o percurso rumo ao conhecimento e uma educação que valorize o aluno e suas diferenças, em especial a dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denize de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para Atendimento Educacional Especializado*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006

BELLUGI, U.; POIZER, H.; KLIMA, E. Language, modality and the brain. Trends in neurosciences - reviews – TINS, vol. 12, nº 10, p. 380-388, 1989.

KLIMA, E. S. & U. BELLUGI. 1979. *The Signs of Language*. Cambridge: Harward University Press.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'épée in LANE, H. E PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language and education**, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachussets e London: Harvard University Press, 1984. (Texto originalmente publicado em francês em 1840)

BRASIL. Lei Nº. 7.853 de 24 de outubro de 1989, Brasília/DF, 1989.

_____. Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, Brasília/DF, 2001.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília/DF, 2002.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília/DF, 2005.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, Brasília/DF, 2008.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Versão Preliminar. MEC - Brasília/DF, 2008.

_____. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, Brasília: DF, 2009.

DAMÁZIO, M.F.M. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez*. Brasília: DF, MEC/SEESP, 2007.

DIDEROT, Denis. *Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que o ouvem e falam*. São Paulo: Nova Alexandria, 1993 [Original de 1751].

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: Desafios contemporâneos. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

FERREIRA BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro/RJ: Babel Editora, 1995.

FISCHER, Renate. Language of Action. In: FISCHER, Renate, LANE, Harlan(eds). *Looking back: a reader on the history of Deaf communities and their sign languages*. Hamburg: Signum, 1993. Pp.429-455.

GRÉMION, Jean. *La planète des sourds*. Paris: Presses Pocket, 1991.

KARNOPP, Lodenir B. Aquisição Fonológica nas Línguas de Sinais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 32, p. 147-162, 1997.

MACHADO, P. C. Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: Ronice Müller Quadros (org). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, Arara Azul, 2006.

PETITTO, L. On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. In: *Cognition.Elsevier Science Publisher B.V.* v. 27. 1987. p. 1-52.

QUADROS, R.M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RICHARDSON, R.J. e col. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática de segundas línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.) *Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC. Série Didática. 1988. p. 40-49.

SÉGUILLON, Diddier. *L'Education de l'ecolier sourd a l'Instituton Nationale de Paris: une histoire "a corps et a cri"*. Paris: Institut National des Jeunes Sourds de Paris, 1994.

SKLIAR, Carlos; MASSONE, Maria I. & VEIMBERG, Silvana. *El acceso de los ninos sordos al bilinguismo y biculturalismo*. Madrid: Infancia Y Aprendizage, 69-70, 85-100, 1995.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistics Human Rights. A prerequisite for bilinguismo. In: *Bilinguism in deaf education*. Ahlgren; Hytlenstam (Eds.) Hamburg: Signum-Verl. 1994. p 139-160.

STOKOE, W.C Sign Language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf. *Studies Linguistics*, vol.8, 1960.

UNESCO. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. BRASÍLIA: UNESCO, 1994.**

APÊNDICES



